

特集論文

教師対応力向上のための解決志向型の対話

—深い学びにつながる「見方・考え方」—

Solution-oriented Dialogue to improve of Teacher Response
Viewpoint and Way of Thinking for Deep Learning

衣斐 哲臣

IBI Tetsuomi

(和歌山大学大学院教育学研究科教職開発専攻)

受理日 令和2年1月31日

抄録：新学習指導要領では、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」が子どもの資質・能力を育むものであることを求めている。本稿では、教師を対象とした授業や研修において、子どものさまざまな問題に対し、従来通りの問題志向型の対応だけでなく、解決志向型の「見方・考え方」により視点を広げ具体的な手法（例外探し、リフレーミング、コーピングなど）を駆使することで、柔軟な教師対応と否定しないコミュニケーションが可能になることを示した。また、それが学校現場における深い学びおよび子どもの資質・能力を向上させることにつながる可能性を示唆した。

キーワード：解決志向型の対話、教師対応力、見方・考え方、現職教育研修、否定しないコミュニケーション

1. はじめに

学校現場では、いじめ、不登校、非行、学級崩壊などさまざまな問題が起きている。同時に、それらの問題の予防や解決に向けて多くの努力がなされている。児童生徒の日常的な問題に関する相談活動は、基本は学級担任による対応が中心となる。そのうえで「チームとしての学校」¹⁾の推進に見られるように、担任教師のみならず、校長、教頭をはじめ、スクールカウンセラー、スクールソーシャルワーカー、養護教員、支援員等、学校にかかわる多様な立場の人たちが連携・協働していく。

さらに、学校だけでなく外部の関係機関と連携する場合がある。とくに教育と児童福祉は、子どもたちの成長および自立にむけて協働する役割を担う。なかでも非行や虐待などについては、児童福祉の現場である児童相談所がかかわる。

筆者は、児童相談所職員としての勤務経歴をもち、その経験から現在は教職大学院の教員として、おもに現職教員を対象に、教育と福祉の連携を中心に子どもや保護者対応、家族支援、対人援助技術等に関する指導に携わっている。

本稿では、筆者が通常の授業のほか、現職教育研

修や教職免許状更新講習などにおいて、教師対応力の向上のために有効であると考え実践してきた「解決志向型の対話」ワークについて紹介する。そして、①解決志向型の視点が子どもたちの問題に対する教師の「見方・考え方」を広げ、「主体的・対話的で深い学び」を通して子どもの資質・能力を育む教育姿勢の一助になること、②解決志向型の対話が、従来の“問題志向型”の手法に比べて、学校現場で活用しやすく子どもや家族の力を引き出すポジティブな対人援助技法であること、この2つの観点から考察を加える。

2. 解決志向型の対話

2.1. 問題志向とは

解決志向アプローチ (Solution-Focused Approach) は、1980年代アメリカの BFTC (Brief Family Therapy Center) において生み出された心理療法の一つである²⁾。その特徴を述べる前に、「解決志向」と対比概念になる「問題志向」の特徴について述べる。その理由は、問題というものの捉え方において通常、問題志向型の考え方のほうがごく当たり前に馴染みがあり、解決志向型の考え方はその反動として生まれた経緯が

あるからである。

つまり「問題志向型」では、①問題について詳しく観察、調査し、問題の性質や深刻さを査定する、②次に、どうしてその問題が起きたのか、原因探求の分析・推論がおこなわれ、不足・弱さ・短所などの要因が特定される、③原因分析に基づき、不足・弱さ・短所を改善するための解決策を考え指導方針をたてる、④そして、実行する。

伝統的な医療・治療モデルは、病気（問題）の原因を解明する（診断）ことで病気を解決（治療）しようという問題志向型の捉え方である。原因—結果の直線的因果関係に基づく科学的思考である。義務教育を受けてきた者にとっても慣れ親しんだ考え方であり、学習指導の基本となるものである。問題と解決はつながっていることを前提とする。

子どもの不登校を例に考えてみる。不登校となった原因を探るため、経緯を聞き、個人の性格や生育歴や周囲のかかわりなどをリサーチし、その結果に基づいた仮説を立て原因を除去するようなアプローチが行われる。家族や学校、相談機関においても、その考えに基づいた質問ややりとりが行われる。不登校状態にある子ども本人も、そう考えて自分を見つめる。このアプローチにより、問題が解消、解決し、より改善した状態、すなわち子どもが元気に再登校を果たすことで一見落着となる。

これが、身体医学において発展した診断—治療の医学モデルを、心の問題にも適用したアプローチである。いわゆるカウンセリングも、医学モデルほど診断—治療の枠組みは明確でなくても、心を理解し不登校を引き起こしている原因を突き止め取り除こうとするアプローチである。対人援助における専門性としても必要であるとされている。

一方、このパラダイムを否定はせずとも、人間関係や対人援助の分野において問題志向や科学的知識が強調されすぎることに対する疑問も出てきた。たとえば、不登校の要因として、いじめ、学力不振、教師との相性の悪さ、子どもの自我の弱さ、母親の甘やかし、父親の子育て不参加、夫婦関係の悪さなどが挙がる。どれもそれらしい原因に思えてくる。問題があって原因は何？と問われれば、たいていは否定的要因が並ぶ。夫婦関係がよいから、学力が高いから、よい友だちがいるから…などは原因—結果の直線的思考には馴染まない。

2.2. 問題志向の落とし穴

問題志向モデルや考え方で問題がうまく解決することも多い。しかし、良好な変化が起きず問題や原因の指摘に留まり悪循環に陥ることもある。問題志向の落とし穴とも言えることが起きる。悪いところ（問題点）や弱さ、短所を指摘し改善しようとする指導は、「原

因追及や悪者探し」に陥り、新たな問題を作り関係が悪化することがある。問題にのみ焦点があたると、問題への認識がより明確かつ拡大される。それにより、クライアントの不安や心配が持続し高まることにもなる。問題解決が進まなければ、面接がマンネリになり滞る。

たとえば、教師がこの子の不登校の原因は親子関係にあると本気で思っていると、その発想をなかなか変えることができない。かといって、子どもや親を責めて関係を壊すことはよくないと考え、やんわり路線を突き進むことになる。かくして、問題は続くのである。

2.3. 解決志向とは

そんな問題志向への疑問から登場したのが解決志向アプローチである。アメリカのディ・シェイザーとインスー・キム・バーグラにより開発された。彼らの開発の端緒となったエピソードを記す。ある家族と面接をしていたときのこと、ディ・シェイザーらが「どういうことでここに來られたのか」と尋ねると家族は口々に27個もの問題を羅列した。しかし、どれも明確な説明はなく、治療者は適切な介入案を提示できなかった。それでも治療者は、「生活の中で今後も起こったらいいと思えることを探してみて」と問題以外のことに注意を向けるようなアドバイスをした。そして、2週間後にやってきた家族は「おかげでたいへんうまくいっている。問題は解決した」と話した。問題志向型のルーチンである原因を突き止め改善方法を提示するなどの指示は何もしておらず、この家族がよくなるはずはなかった。なのに、家族は「うまくいっている」と言う。こんなエピソードから彼らは「問題と解決は必ずしも関係がない、別のもの」と考えるようになり、解決志向アプローチを世に打ち出すことになった²⁾。

筆者の経験でも、アドバイスも課題も与えていないのに、次の来所時にはよい変化の報告がされることはあった。相手は「聞いてもらって楽になった」と言うこともある。傾聴の効果でもあり、共感してもらえた、理解してもらえた、気持ちが整理できたなどという効果もあろう。このように第三者が入ることで問題の文脈が変わり、問題そのものは変わらなくても、すでに元の問題ではなくなっていることもある。解決志向アプローチは、変化とくに解決をつくることに視点をシフトし、問題とは切り離して解決を構築していく方法を模索し、文脈を変えるための定型の質問法を生み出した。

従来の対人援助技法の多くが、問題や過去に焦点をあてた「問題志向」の考え方である。それに対し、解決志向アプローチは問題や過去ではなく、解決や未来に焦点を当てる。学校現場でも、子どもの問題行動の

方に目が行きがちであるが、実はうまくいっているところや好ましい状況や行動はすでに子どもたちもっている。できていることや問題が起きていない子どもたちの健康な部分や、すでにあるリソース（資源）や強みに焦点をあてていく。問題と解決は必ずしもつながっておらず、問題とは別に解決をイメージし構築していく。不適応状態を適応状態に変えるのではなく、はじめから適応部分を扱う。子どもや家族がもっているリソースに着目した対話を行っていくアプローチである。

要約すると「解決志向型」は、①問題について一通りは聞くが、詳しく掘り下げることはしない。代わりに今の問題が解決した時の解決イメージを聞く、②問題、弱さ、未熟さ、短所などを取り上げる代わりに、子どもの成功体験、強さ、力、長所に焦点をあてる、③児童生徒とのかかわりをとおして、それらを引き出し、子ども自らがそれを自覚し、活用できるように支援する。保護者にもその子のうまくいっている部分に焦点を当てた相互の取り組みと情報交換を中心に協働を図り、④実行するという進め方である。

上述の問題志向型の見方・考え方と解決志向型の見方・考え方を図1に整理した。問題志向型で展開される対話はプロブレム・トーク、解決志向型の対話はソリューション・トークと呼ばれる。

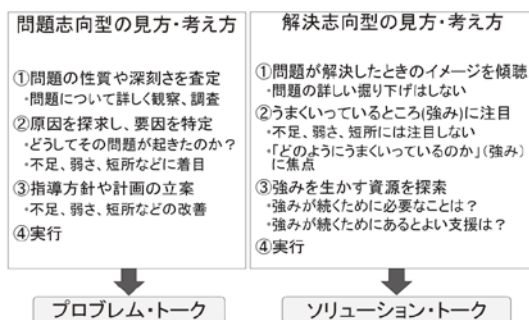


図1 問題志向型と解決志向型の見方・考え方

2.4. 解決志向型の対話

解決志向アプローチは、一つの流派を成しているが、その志向性は狭義の「心理療法」だけでなく、教育・福祉・産業などの分野にも広く応用がきく意味で「アプローチ」と言い、さらに学校現場における日常の対話にも意図的に用いることが有効であるという意味をこめて、本稿では「解決志向型の対話」(Solution-oriented Dialogue もしくは Solution Talk) と呼ぶ。以下では、その実践的な手法として「例外探しの質問」「リフレーミング」「コンプリメント」の3つの対話技法を紹介し、教員対象の授業および研修における実践報告につなげたい。

2.4.1. 例外探しの質問

解決志向アプローチでは、解決に導く対話を展開する。その対話展開のために5つの有効な定型質問が生み出された^{3) 注1)}。ここでいう質問は単に情報を集める手段ではなく、解決を構築していくための強力な手段であり介入である。その際に最も重要なことは、自分と相手との信頼と協力をベースにした関係の中で、相手のために役に立つことや相手が強さとリソースをもった存在であるという前提と信念のもとで用いられるということである。質問だけの一人歩きや強要になることはつとに戒められる。

ここでは、解決志向型のもっとも重要な特徴とも言える「例外探しの質問」を取り上げる。重要ではあるが、きわめてシンプルである。問題をもってやってきたクライアントにとっての例外とは何か。それは問題が起きていないとき、起こらなかったとき、うまくやれているとき、うまく対処できたとき、少しでもましなときである。それを、「どんなときにその問題は起きないのでしょうか?」「少しでもましなときのことを教えて」「困っていることが起こらなかったときは何をしていますか?」などの質問により介入する。それらの例外は、自然発生的なこともあれば、クライアントの意図として生じていることもある。その例外に焦点を合わせた質問をすることで、クライアントの問題志向の文脈がはずれ問題以外のことに焦点が移り、出てきた例外を掘り下げたり広げたりして、問題とは異なる対話が展開される。例外という解決の文脈にシフトされることで、解決イメージや強みが強化され増幅される。

2.4.2. リフレーミングによる対話

もう一方で、解決志向型の対話を進めるにあたり、併用されるのがリフレーミングである。リフレーミング（枠組み変え）とは、「ある状況で体験されている概念的、感情的背景や見方を、別の枠組みや見方に置き換えることによって、全体の意味を変化させること」である⁴⁾。平たく言えば、「ものは言いよう、ものは考えよう」で、ものの見方や意味づけの仕方を変えることである。リフレーミング自体は、解決志向アプローチ独自のものではないが、対話のなかで解決を構築していく際にも用いられ、とりわけ相手を否定しないやりとりを演出する。

たとえば、離婚の危機にあった両親が、息子が不登校になったことでどうしたら登校するようになるだろうかと話し合い、一緒に相談室へやってきた。こんな場合に「息子さんの不登校は、まるでご両親の仲をとりもつような役割をしていますね」と言うと、この両親や家族にとって不登校は必ずしもよくない問題であるとばかり言えなくなる。リフレーミングは、相手の文脈や枠組みに合わせてながら変化させていくプロセス

表1 リフレーミング

～単純な言い換えでも意味は変わる～

・飽きっぽい	・切り替えが速い/好奇心旺盛
・おおざっぱ	・細かいことにこだわらない/おおらか
・集中力がない	・常に新しいことを考えている
・うるさい	・元気、明るい、にぎやか
・怒りっぽい	・情熱的、感情がストレート
・落ち着きがない	・行動的、活発、よく動く
・感情的	・自分に素直、感受性豊か
・気が短い	・反応が早い、切り替えが速い
・計画性がない	・今を大切にする、直感力が働く
・人付き合いが苦手	・自分の世界を大切にする、個性的
・無口	・相手の話を引き出す、静か、よく考えている
・優柔不断	・思慮深い、心配りができる、相手のことを考える
・オタクっぽい	・一つの物事に集中する、探求心が強い、凝り性

を言うが、言葉の単純な言い換え方だけでも意味は変わる(表1)。たとえば、「飽きっぽい」と言うよりも、「切り替えが速い」とか「好奇心が旺盛」と言い変えることで意味は変わる。たいていは、否定を肯定の意味づけに変える枠組み変えが、解決志向型の対話には有効である。

2.4.3. コンプリメントを活用した対話

コンプリメントとは、「称賛、ねぎらい、敬意を表する」ことであり、解決志向アプローチでは多用される⁵⁾。ほめることに関しては、家庭養育や学校教育でも重視される。「ほめて育てる」「ほめ言葉のシャワー」「いいところ探し」などは、子どもたちのうまくいっていることを見つけ伸ばすしつけや教育に通じる。この場合、「よいことはほめる、悪いことは叱る」という賞罰の学習理論に基づくものであれば、それは前述の問題志向の考え方に基づいた問題を正すための「ほめる」になる。解決志向型の対話における「称賛する(ほめる)」は、叱るとか罰とかとは切り離れた使い方であり、区別して「コンプリメント」と呼ぶ。コンプリメントは、クライアントとのよい関係を形成したり正しい行動を強化したりするためというより(その効果も否定はしないが)、クライアントが自らの力や能力や成長に気づき、コンプリメントされることでさらに肯定的な変化を増幅させるために使われる。

たとえば、ふだんは不仲の両親が不登校の子どもの相談に二人で来所した場合には、「お二人とも子どものことをすごく思っておられるんですね、すばらしい!」(直接的コンプリメント)とか、「一緒に相談に行くという夫婦の話し合いはどうやってされたんですか?」(間接的コンプリメント)などはその一例である。

3. 教師対象の研修:「解決志向型の対話」演習

3.1. 研修の目的と概要

多くの教師は、子どもや保護者とかかわりなどにおいて、うまく実践ができているときには、意識はしていなくても、すでにさまざまな形で解決志向型の発想やソリューション・トークを行っていることがある。

たとえば、例外探しの対話は、問題でないときのことを話すのであるから、ソリューション・トークに通じる。つまり、うまくいっている教育実践の中に、多くの学ぶべきことが存在するはずである。それを対話のなかで探し出し、構築していくのが解決志向型の真骨頂であるとも言える。

一方で、さまざまな問題を呈する子どもや保護者への対応などに困難を感じている教師も多い。そんな時にこそ、解決志向型の見方・考え方を意識的に取り入れ「例外探しの対話」を行ってみることが有効である。

これまでに筆者は、教師対象の授業や研修のなかで、問題志向型と対比させた解決志向型の対話の演習を行ってきた。解決志向型の「見方・考え方」を導入し、柔軟な教師対応ができる視点と技術を身につけることを目的とした研修である。

2016年～2019年の4年間に受講した教員数はおよそ400人で、いずれも現職教員である。校種別は、保育士、幼稚園・小学校・中学校・高校教員、養護教員などである。授業および研修の形態は、教職大学院の授業・現職教育研修・教員免許状更新講習などである。1回の受講者数は60人を超する場合もあったが、人数としては10～30人が適当である。

3.2. 演習の実際

参加者は、2人ないしは3人組に分かれる。2人の場合は、カウンセラー役とクライアント役に分かれる。3人組の場合、3人目は補助カウンセラー役もしくは観察者役になる。役割は順次交代してそれぞれの役を体験してもらう。演習は、ファシリテーター(筆者)が主導して進める。

①まずは、参加者各自で、日頃の職務において、対応に困ったり悩んだりして、相談したいと思うこと(主訴)を一つ思い浮かべてもらう。それは、対上司、対同僚、対児童生徒、対保護者などの対人場面が考えられるが、それに限らない。プライベートでもよいが、いずれも深刻すぎず、皆であとで簡単に共有することも伝え、差し支えないものとする。

主訴の例として、「教師として自信が持てない」「授業中騒ぐ子どもを静かにさせることができない」「同僚や上司とうまくいかない」「イライラして子どもにあたってしまう」などを示し、ただし「夫婦関係がうまくいかない」などは避けたいなどと説明する。そのうえで、各自の主訴となる事柄を具体的に考える時間をとる。主訴という限りはたいてい、いわゆる問題であることがイメージされる。

②次に、「主訴を聞く」ワークに進む。各自主訴をもったクライアントとなってカウンセラーのもとを訪れる。その場面を、それぞれの役割に分かれてロールプレイを行う。開始に先立ち、カウンセラー役として望ましい態度について考えてもらう。

相手の立場を尊重し合わせる／相手に関心をもって積極的に傾聴する／相槌を打ち適度に問いかける／相手の言うことを否定しない／具体的に聞く、などが出される。

3人組の場合の補助役あるいは観察者としての態度や心構えについても考えてもらう。メタポジションに立ち全体を眺める／主面接者の邪魔をせずフォローする／傍観者にならず相槌をうつ／クライアントの非言語メッセージを見る、などが出る。

③次にロールプレイに導入する。机は利用せず椅子のみで対面する。クライアント役が話しやすい椅子の位置や距離にも配慮する。主訴を聞く時間は5～6分であり、助言までする必要はないし話の途中で終わることもあらかじめ告げる。

ロールプレイは役になりきって真面目にやる。教師の場合、比較的慣れており抵抗は少ない。時間がたつにつれ声が大きくなり、笑いも生じるなかで進む組も多い。時間で区切り、役割を交代して実施する。3人組の場合は、3人目までを実施する。

④その後、お互いに聞いた主訴部分だけを発表してもらい、ファシリテーターが聞いて板書していく。支障のありそうな個人情報は避けて聞く。一人30～40秒程度で進め、ホワイトボードに1行程度のメモ書きをする。20人までぐらいならば、一覧で書ける。30名程の場合は時間の節約上、各組の1人だけの主訴を出してもらう。表2に、主訴の例を抜粋し例示した。

表2 ロールプレイの中で出された主訴の例一覧

- A: 若手教員との関わり方が難しく悩むことが多い
- B: 担任クラスの女児Y子がすねやすく自分の殻にこもる
- C: 同僚との関係がうまくいかず学年の協力体制にも影響が出ている
- D: 教師の仕事と家庭の両立がむずかしい
- E: 子どもが怪我をしたとき、その保護者への対応に苦慮した
- F: 中3男児、人前でしゃべれないので進路についても聞き出せない
- G: 仕事への向き合い方の段取りが悪くていつも落ち込む
- H: 自閉性障害の子との対応で困ったがどうしたらよかったか
- I: 先輩教員と教育観が合わないが、つい流されてしまう
- J: 些細なことで他児に攻撃的になる子がいて、授業が止まってしまう
- K: 朝食をちゃんと食べさせない親にどんなふうに言えばよいか
- L: 人の話を最後まで聞かない子がいて、うまく指導が入らない
- M: 個人懇談の場面で保護者に言いたいことがうまく伝えられない
- N: 不登校児の家庭訪問のときに居留守を使われて会うことができない
- O: 勉強がいやで授業中に保健室に来る子が多く、指導ができない
- P: 家庭でゲーム依存になっている子が、遅刻や欠席が多い

なお、この時点で主訴の板書の目的を参加者には明かしていない。また、ここまでのロールプレイは、通常のカウンセリング演習として行われる傾聴面接のスタイルである。わずか数分のロールプレイであり軽い主訴であるとはいえ、傾聴によって「聞いてもらえてスッキリした」「話すことで整理できた」という好意的な感想が出る。不快になったと述べる参加者はまずいない。なかには「助言をしてもらって解決した」という気の早いペアもある。これはこれで傾聴の効果を確認する機会になる。

⑤次に、問題志向型と解決志向型のアプローチについ

て、図1などの資料をもとにミニレクチャーを行う。ここで、大半の者は、最初の「主訴を聞く」ロールプレイが「問題を扱う対話」であったことを理解する。なかには、すでに「意識していなかったが、解決志向型の語りだった」と言う者もいる。

その後、例外探しの質問を取り上げて例示して説明する。「教師として自信が持てない」の例外ならば、「ほんのわずかでも自信が持てるときはどんな場面ですか?」「自信をもってやれているとき、今とはどんな違いがありますか?」などである。

⑥次いで、「例外探しの対話」の演習に移る。先に、ファシリテーターが板書された主訴の一部を使って実演する。表2の「若手教員とのかかわりが難しく悩むことが多い」を出した人に、主訴を確認した後「そんななかでも悩まずうまくいったときのことを教えてください」と聞き、相手に考えてもらう。出てきた返答に応じて、「それはすばらしい。どうやってそんなことができたんですか?」「他には?」と深めたり広げたりして対話を続ける。

要領が理解できたことを確認し、再度ロールプレイに入る。相手の主訴について例外を聞く質問を投げかけ、出てきた話をもとに対話を続ける。その後、役割を交代して同様に進行。ロールプレイを終えた後、ふり返りを行う。

⑦次に、リフレーミングについて説明しデモを行う。「若手教師とのかかわりが難しく悩むことが多い」の主訴を、「多いというのは何%ぐらい?」と数値化の枠組みに変えて聞き、「えーと30%ぐらいです」と答えれば、「なるほど70%はうまくできてるんですね。その秘訣は?」といった具合である。その後、お互いに相手の主訴を解決志向型にリフレーミングするロールプレイを行う。

⑧さらにコンプリメントについて説明し、「コンプリメントを活用した対話」の演習を行う。ただし、コンプリメントは相手のポジティブな部分に敬意を示しリソースを引き出すために使うことから、それだけを単独で演習するより例外探しやりリフレーミングを使った解決志向型の対話演習のなかに、随時入れ込んでいくことが望ましいことを伝える。

⑨そして、板書した主訴が⑥～⑧の演習によりどのように変化したかを全員で共有する。

⑩最後に、全体で質疑および体験のシェアを行う。そして、今後取り入れようと思うことについてのコメントをふり返り用紙に記入してもらう。

3.3. 受講者（現職教員）のコメント

解決志向型の対話演習後の教師（受講者）の反応や気づきについて整理する。〈 〉内は、ふり返り用紙に書かれたコメント文からの抜粋である。

3.3.1. 主訴を聞くワークについて

最初の主訴を聞くワークは、解決志向型とは無関係にフラットに悩みを聞く想定で行ったため、「傾聴」姿勢が重視された。

〈話を聞きながら問題の原因を考えていた。そして、これだと思った時点で、相手の話の途中なのに自分の理解で言葉を被せていってしまった。いつもの指導癖が出ていた〉という内省や、〈傾聴を意識し、普段よりぐっとこらえて聞いた。すると不思議と、相手の話の意図が見えてきた。あとで、クライアント役の人からは理解してもらえているという安心感があったと言ってもらえた。傾聴の大事さを確認した〉〈悩みを聞くこともさることながら、自分の思いを聞いてもらえる快感を味わえた〉など率直な感想が聞かれた。問題志向や解決志向を問わず、傾聴が対人援助の基本であることが確認された。

3.3.2. 解決志向型の対話について

主訴を聞くワークに次いで、解決志向型の対話のワーク（例外探し、リフレーミング、コンプリメントなど）を行った。全体のコメントから判断して、受講生は解決志向アプローチの名称自体、ほぼ初めて聞く者であった。初めてでも問題志向型との対比による説明はわかりやすく、〈日頃子どもとの接し方の違いが整理できた〉〈うまくいっている時はソリューション・トークをやっていた〉〈異なる方向から対応する視点をもらった〉〈これからの教師生活に取り入れたい〉などのコメントがあった。

ロールプレイ体験に伴うコメントが多かった。

〈ロールプレイと聞いたとき、最初、自分の悩みや問題を言うなんてどうしようと思ったが、和気藹々の雰囲気を作ってもらえていたことと講義としての説明があることで抵抗なく入り込めた。そして、例外探しの質問をされることで、今まで自分では考えもしなかった考え方が思いつきいろいろな発見をすることができた〉

〈問題が起きていない時はどんな時か？どうやってうまくできたのか？と聞かれ、うーん？…と思いながら、問題ではない時を思い起こし、それは何がよかったのか、いつもと何が違っていただのかなどを考えて話している自分がいた〉

〈問題を掘り下げる聞き方のワークも経験があるが、こちらの聞き方のほうが前向きになれることを実感した。例外探しやリフレーミングを使うと、問題や困難を話すときの表情や態度とは違って、クライアント役の人が心地よく意欲的に話す様子がみてとれた。聞いている自分も自然とそうなった〉

〈自分が出した『嘘をつく子への対応に困っている』主訴に対して、例外を聞かれて対話を行った。これまで『なぜこの子は嘘をつくのか？』と育ってきた環境

や性格など原因ばかりに着目して何の解決にも至らなかった。児童の嘘をつくという問題行動にばかり目がいき、児童の良いところが消されていた。逆に良いところがあっても悪いところをなくさないの意味がないと思ってしまっていた。焦点の当て方で解決イメージが大きく違った〉

次は、解決志向型の対話から期待できる効果についてのコメントである。〈学級で話し合う時、けんかした、悪口を言われた、泣かされた、ルール違反をしたなどのよくない問題が出され、担任としても改善できるように取り上げるのは当たり前と思って、叱ったり注意したり反省を促したりをくり返してきた。しかし、解決志向型の対話であれば、うまく解決できたときの学級像について聞くと、日頃頑張っていることやできたことに対し『さすが4年2組だなあ』とほめていくと、自己肯定感が高まり、クラス愛も芽生え良いクラスになっていくと思えた〉

〈これまでは、悩んでいる保護者の話を聞き共感的に受け止めるだけであった。それに対し、そんな大変な状況でどうやってうまく乗り越えてきたのですか？など具体的な質問の仕方があることを教えてもらい、自分自身が保護者のもっている解決の力を信じてみようという気持ちになった〉

〈これまでの教育相談や保護者との懇談をふり返る機会になった。うまくいかなかったときは問題志向型の追及の仕方になっていた。逆に、うまくいったときは具体的な目標があり、その達成にむけて近づけていくやり方をしていた。そのための具体的な質問法がたくさんあることにとても魅力を感じた。今後勉強して、意識して使いこなすようになりたい〉

〈保健室登校の児童が『学校嫌やな。家に帰りたい』と言ったとき、「どうして？」「どうしたの？」と聞くことが浮かぶが、それは学校が嫌な理由を聞くことを前提とした問いかけだった。『学校にいてもいいなと思えるときはどんなとき？』と聞いていく発想は、まさに私のなかのコロンブスの卵であった。子ども自身も聞かれるまで浮かばないかもしれない。子どもからどんな解決イメージが出てくるか、対話が楽しめそうだ。早速使ってみよう〉

一方で、〈理解はできるが実践となると、どのように展開すればよいかわからず、傾聴だけになったり問題を聞くだけになっていたりした〉というコメントもあった。この点については、授業や研修のなかで、見方や考え方はシンプルだが、実際それを使いこなすには柔軟な発想の切り替えとともに、やはりくり返しのトレーニングが必要であることを伝えた。

4. 考察

4.1. 学習指導要領における各教科等の特質に応じた「見方・考え方」

新学習指導要領⁶⁾では、子どもたちが「何ができるようになるか」という観点から育成すべき資質・能力として「知識・技能」「思考力・判断力・表現力等」「学びに向かう力・人間性等」の3つの柱を提示している。そして、その実現のために、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」をより明確にして機能させることを重視している。中教審答申⁷⁾では、「資質・能力の三つの柱に照らしてみると、教科等における学習は、知識・技能のみならず、それぞれの体系に応じた思考力・判断力・表現力等や学びに向かう力・人間性等を、それぞれの教科等の文脈に応じて、内容的に関連が深く子供たちの学習対象としやすい内容事項と関連付けながら育むという、重要な役割を有している」(32頁)と説明している。

たとえば、数学的な見方・考え方とは、「事象を、数量や図形及びそれらの関係などに着目して捉え、論理的、統合的・発展的に考えること」とある(答申別紙1)。この数学的な見方・考え方を通して、数学という教科固有の「知識・技能」の習得や「思考力・判断力・表現力等」の育成だけではなく、さらに教科を超えてより普遍性の意味をもった「学びに向かう力・人間性等」を培うところまでを想定している。他の教科等においても同様で、「各教科等の特質の中で働くだけではなく、大人になって生活していくに当たっても重要な働きをするものとなる」、そして「各教科等の学びの中で鍛えられた『見方・考え方』を働かせながら、世の中の様々な物事を理解し思考し、よりよい社会や自らの人生を創り出していると考えられる」(33～34頁)とある。

4.2. 解決志向型の対話における「見方・考え方」

筆者自身は、心理臨床および児童福祉現場での経験をベースにして、対人援助の視点や方法を取り入れた研修とともに効果検証を行ってきた⁸⁾⁹⁾。教科指導に関しては門外漢だが、本稿との関連で着目したのは、各教科等の特質に応じた「見方・考え方」が、3つの柱を育むものであることを求めている点である。教育の専門的立場から奈須(2017)¹⁰⁾は「旧来型の内容中心の教科観を超えて、90度ずらした地点から眺め直して、資質・能力的な発想に転換してみる試みであり、それによって見えてくる景色の違いや教科間の思わぬ共通点を発見できるかもしれない」と述べている。

これは、対人援助における問題志向型から解決志向型への視点の転換に通じる。つまり、旧来型の問題志向型の問題中心の見方・考え方を超えて、解決志向型の発想に転換してみることで、見えてくる景色の

違いや思わぬ解決が発見できるかもしれない。子どもの問題に対する教師の「見方・考え方」の転換ないし拡大が、子どもの資質・能力を育む教育姿勢の眺め直しにもなる。くり返すが、従来の問題志向型の見方・考え方を否定するものではなく、それと対比、追加する形で解決志向型の見方・考え方を取り入れることが、教師の姿勢に広がりと変化をもたらすのである。

解決志向アプローチは、心理臨床など多くの対人援助領域において多くの実践が展開され、すでに成果が実証されてきている。教育領域においても同様に、不登校、いじめ、教室の荒れ、非行、発達障害などの問題への対応に、「解決志向」や「ブリーフセラピー」等のキーワードで学校現場に浸透してきている^{11)~16)}。筆者が出会った教師の大半が、本研修で初めてこの方法を知りえたというのは意外でもあったが、今後の浸透を図るとともに、受講者にはこれを機に解決志向型の見方・考え方を柔軟に使えるようになることを期待したい。

4.3. 解決志向型の対話および研修について

授業および研修では、「否定しないコミュニケーション」というフレーズを掲げて、問題ではなく解決を志向する見方・考え方を学び、例外探し、リフレーミング、コンプリメントの技法を使って、解決志向型の対話を展開していく演習を行った。演習後のコメントの内容は肯定的で好意的な記述がほとんどであった。教師以外の対人援助職者を対象にした研修においても、概ね同様なコメントが寄せられる。これは講師に対する敬意や付度の気持ち以上に、このアプローチ自体のわかりやすさと取り組みやすさに対する率直な感想であろう。つまり、学校現場で自分自身が日頃うまくやっていることについてはそのまま意識して続ければよいとか、うまくいかない指導をくり返す不全感に対し具体的な切り口となる質問の仕方があるとか、そしてそれが過去の原因追及ではなく未来に向かって子どもや家族の力を引き出すことになるというポジティブな考え方などへの賛同と共感であろう。

時折、寄せられる意見に次のようなものがある。「面白い方法だと思った。やってみようと思った。しかし、それだけでは問題の根本的な解決にはならないので、原因を追及して本当の解決を図る必要もあると思った」。原因—結果の直線的な科学的思考による慣習的発想であり、対人関係上の問題にまで一律に根本的な解決を想定することは臨床的ではなく問題志向の陥穽にはまりかねない。

同時に、相手のためを思っている問題の指摘や問題改善の指導が、型どおりの思い込みになっていないか、そして相手を否定することになっていないかを顧みる機会になればよい。逆に、他者とのかわりにおいて否定されない対話が、双方の安心につながるこ

を実感できる体験になり、そのための具体的な対話手法があるということを知る機会になっていれば幸いである。教師の業務に忙殺されるなか、このアプローチ技法をマスターする必要はないが、問題志向型よりも解決志向型の対話のほうが実用向きであることを理解し、日頃の子どもや保護者とのやりとりを活用されることが望まれる。

一点、解決志向型の対話の落とし穴を指摘しておく。研修でも必ず注意されるが、相手の主訴や心情を考慮せず、例外探しなどの質問などを安易に用いて解決トークを強いることは厳に戒められる。Solution-Focused Approach が Solution-Forced Approach にならないよう、つまり解決に focused（焦点を合わせる）するのではなく、解決を forced（強制する）してしまうことへの警告である。まずは、相手の要望や話したいことに合わせ、そのなかで早めに切り替えて丁寧な解決志向型の対話を行う。この配慮さえ怠らなければ、自然の対話に組み込まれた解決志向型の対話を、多くの人は心地よく感じるものであり、不愉快とか不自然に思う人は意外と少ないものである。

5. おわりに

学校現場の子どもたちの教育を支える教師を対象として、教師対応力の向上を目的とした授業および研修の一つとして、「解決志向型の対話」モデルを提示した。それは、子どもたちのさまざまな問題解決にあたり、従来からの問題志向型の見方・考え方や取組とは異なり、不足や欠点や問題を扱わず、長所や強みやうまくできているところを扱う視点は、教師としても共感しやすく学校現場において取り組みやすいものである。

学校領域においても、すでに多くの先行研究が生まれており、多忙な教師自身および子ども・家族のメンタルヘルスに果たす役割も大きいものである。今後、さらに教師のツールとして解決志向型の対話が広がることに尽力したい。

注1) 5つの質問とは、治療前の変化を聞く質問、例外探しの質問、ミラクル・クエスチョン、スケーリング・クエスチョン、コーピング・クエスチョンである。

引用および参考文献

- 1) 中央教育審議会答申（2015）、チームとしての学校のあり方と今後の改善方策について、平成 27 年 12 月。
- 2) Berg, I.K., 1994. (磯貝希久子監訳、家族支援ハンドブック、金剛出版、1997)
- 3) De Jong, P. & Berg, I.K., 2013. (桐田弘江、他訳、解決のための面接技法 (4 版)、金剛出版、2016)
- 4) Watzlawick, P., Weakland, J.H., & Fisch, H., 1974. (長谷川啓三訳、変化の技法 問題の形成と解決、法政大学出版局二瓶社、1992)
- 5) Berg, I.K. & Miller, S.D., 1992. (斎藤学、他訳、飲酒問題とその解決 ソリューション・フォーカスト・アプローチ、金剛出版、1995)
- 6) 文部科学省 (2017)、小学校学習指導要領の解説 総則編、平成 29 年 6 月、／中学校学習指導要領の解説 総則編、平成 29 年 7 月。
- 7) 中央教育審議会答申（2016）、幼稚園、小学校、中学校、高等学校及び特別支援学校の学習指導要領等の改善及び必要な方策等について、平成 28 年 12 月。
- 8) 衣斐哲臣 (2017)、サイコセラピーにおける「対話」と教育における「対話」、和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究、75-82。
- 9) 衣斐哲臣 (2018)、児童福祉臨床における「対話」と事例検討授業における「対話」、和歌山大学教職大学院紀要 学校教育実践研究、45-53。
- 10) 奈須正裕 (2017)、「資質・能力」と学びのメカニズム、東洋館出版社。
- 11) 宮田敬一編 (1998)、学校におけるブリーフセラピー、金剛出版。
- 12) Murphy, J.J. & Duncan, B.L., 1999. (市川千秋、他訳、学校で役立つブリーフセラピー、金剛出版、1999。
- 13) Young, S., 2009. (黒沢幸子監訳：学校で生かすいじめへの解決志向プログラム：個と集団の力を引き出す実践方法、金子書房、2012)
- 14) 黒沢幸子編著 (2012)、ワークシートでブリーフセラピー 学校ですぐ使える解決志向 & 外在化の発想と技法、ほんの森出版。
- 15) 岩田将英 (2015)、ポジティブ学級に変える解決志向アプローチ入門、明治図書。
- 16) 黒沢幸子・渡辺友香 (2017)、解決志向のクラスづくり 完全マニュアル、ほんの森出版社。